

Ivanka Bider Petelin

Diagnostično ocenjevanje predbralnih zmožnosti

Povzetek: Za boljše spopadanje z učnimi težavami na področju branja je pomembna zgodnja obravnava in posledično zgodnje odkrivanje primanjkljajev. Pretekle raziskave so potrdile pomembnost ustrezno razvitih predbralnih zmožnosti za začetek učenja branja. Visoko tveganje za pojav učnih težav na področju branja je možno zaznati že pred začetnim opismenjevanjem, ki poteka v prvem VI-obdobju osnovnošolskega izobraževanja branja, še posebno pri otrocih pred vstopom v osnovno šolo ali ob vstopu vanjo. V prispevku so predstavljene različne metode diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti, same predbralne zmožnosti ter možni načini ocenjevanja le-teh. Podrobneje predstavljamo dva instrumenta, ki sta namenjena zgodnjemu odkrivanju težav na področju branja. V zaključku podajamo razmislek o ustrezni uporabi formalnih in neformalnih oblik diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti.

Ključne besede: diagnostično ocenjevanje, metode ocenjevanja, predbralne zmožnosti

UDK: 373.29:37.048

Strokovni prispevek

Ivanka Bider Petelin, prof. spec. in reh. ped., Osnovna šola Venclja Perka, Ljubljanska 58a, SI-1230 Domžale, Slovenija; e-naslov: ivanka.bider@gmail.com

Uvod

V šolah se srečujemo z vrsto učnih težav, ki so notranje ali zunanje pogojene. Po navedbi Magajne (2008) jih ima v osnovni šoli 20 % učencev. Dejstvo je, da težave na področju branja v višjih razredih osnovne šole otežujejo napredek na vseh področjih. Zaradi njih mladi in odrasli ne dosegajo ravni pismenosti, ki bi jim omogočala uspešnost pri izobraževanju in zaposlitvene možnosti v skladu z njihovimi intelektualnimi in drugimi zmožnostmi.

Tudi v 21. stoletju postavljamo v središče raziskovalnih prizadevanj težave z branjem in identifikacijo učnih težav na področju branja. Mnogo otrok, ki imajo težave na tem področju, ostane neodkritih in jim načrtna pomoč, ki bi bila potrebna, ni ponujena. Začetne težave na področju branja so pogosto neprepoznane, v višjih razredih pa se zamenjujejo s splošno slabšo učno uspešnostjo. Razmišljati bi bilo treba torej o tem, kako identificirati otroke, ki na posameznih stopnjah začetnega opismenjevanja še potrebujejo pomoč – kateri dejavniki, na katere lahko vplivamo, so najpomembnejši. Če želimo izboljšati raven bralne pismenosti odraslih, moramo že zelo zgodaj prepoznati posameznike s tveganjem za nastanek poznejših težav na področju branja. Za uspešno in zgodnje diagnosticiranje bralnih težav je treba razumeti, kateri procesi potekajo med branjem oziroma katere predbralne zmožnosti morajo imeti otroci razvite, preden jih lahko učimo dekodiranja grafičnih simbolov. Poznamo različne načine diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti, ki imajo svoje prednosti in pomanjkljivosti.

Različne metode z vidika diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti

Diagnostično ocenjevanje je fleksibilen in dinamičen proces zbiranja podatkov o otroku, ki so potrebni za oblikovanje strokovnega mnenja in odločitve o njem (McLoughlin in Lewis 2005). Namen diagnostičnega ocenjevanja je podpirati učence in jim pomagati pri učenju z diagnosticiranjem njihovih težav, ki se pojavljajo pri

samem učenju (Magajna 2011). Diagnostično ocenjevanje mora razkriti dejavnike, ki ovirajo proces usvajanja neke učne dejavnosti (npr. tehnike branja), in tako preseči dodeljevanje oznak in uvrščanje učencev z učnimi težavami v neko kategorijo (Pohlman 2008). Cilj diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti je torej na podlagi diagnosticiranja težav pri učenju branja nuditi učencem potrebno podporo in pomoč pri usvajanju zmožnosti branja.

Poznamo različne formalne in neformalne metode diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti. Formalni načini ocenjevanja učnih težav vključujejo zelo strukturirane postopke in specifična navodila za uporabo, vrednotenje in interpretacijo. Formalno ocenjevanje je standardizirano in ima pridobljene norme, omogoča primerjavo med otroki ali med ocenjevanji posameznega učenca skozi različna časovna obdobja. Poda tudi podrobno oceno o razvitosti določene zmožnosti ter o močnih in šibkih področjih posameznika (Loningan idr. 2011).

Neformalno diagnostično ocenjevanje je manj strukturirano in ni standardizirano. Ocenjevalcu omogoča več svobode, s tem pa je bolj pod vplivom subjektivnih dejavnikov, zato moramo biti previdnejši pri interpretaciji rezultatov. Prednost tega ocenjevanja je, da je preprosto za uporabo ter finančno in časovno ekonomičnejše (prav tam 2011). Neformalne oblike ocenjevanja lahko uporabljamo tudi pogostejše, kar je še posebej pomembno pri spremljanju napredka posameznika (Magajna 2011). Tudi neformalni ocenjevalni pristopi so lahko bolj ali manj sistematični. V diagnostične namene so uporabni predvsem tisti neformalni ocenjevalni pristopi in tehnike, ki so sistematično načrtovani, izvedeni in natančno interpretirani ter jih strokovnjaki v vzgojno-izobraževalnih ustanovah uporabijo za pridobivanje specifičnih informacij, ki jim pomagajo pri sprejemanju različnih odločitev v procesu načrtovanja, izvajanja in vrednotenja podpore ter pomoči učencem z učnimi težavami (Pulec Lah 2010).

Med najpogostejše uporabljene neformalne oblike ocenjevanja učnih težav spadajo: kriterijski testi, analiza nalog in opravil, funkcionalna analiza vedenja, ekološko ocenjevanje (opazovanje), intervju, ocenjevanje in merjenje, ki temelji na kurikulumu, portfelj ocenjevanja ter diagnostičnega poučevanja (Magajna 2011). Poleg omenjenih neformalnih oblik ocenjevanja sodijo sem še ocenjevalne lestvice in ček liste (Pulec Lah 2010).

Neformalne oblike ocenjevanja, ki so vpete v življenje v razredu, lahko dajo učitelju dragocene informacije o razvitosti otrokovih predbralnih zmožnosti in so temelj za načrtovanje pomoči (Jones 2003). Pri formalnem ocenjevanju gre za ocenjevanje, ki ga izvajajo za to posebej usposobljeni strokovnjaki – le-ti niso učitelji učenca, ki je ocenjevan – in lahko oziroma praviloma poteka zunaj šole. Neformalno ocenjevanje je ocenjevanje v šolskih okoliščinah, z učiteljem, ki učenca poučuje.

Merjenje predbralnih zmožnosti

Goodwin (2012) trdi, da morajo imeti učenci pred učenjem branja razvite različne zmožnosti – poznavanje črk, zavedanje, da je govor sestavljen iz različnih glasov, razumevanje, da črke predstavljajo glasove, fonološko zavedanje in

fonemsko razlikovanje. Po ugotovitvah Melby - Lervag idr. (2012) je prav fonološko zavedanje najmočnejše povezano z bralnimi zmožnostmi. Sposobnost fonološkega zavedanja predstavlja eno od ravni metajezikovnega zavedanja, pri čemer avtorji v pojem jezikovnega zavedanja najpogosteje vključujejo: zavedanje strukture jezika (sestava besed v glasove, povezava istih glasov v različne besede ipd.) ter vidnih in glasovnih procesov pri branju. Fonološko zavedanje pa vključuje glasovno razlikovanje, razčlenjevanje na zloge (zlogovanje) in na glasove (glaskovanje) (Pečjak 2010). Opredeljujemo ga kot občutljivost za glasovno strukturo jezika in zavestno sposobnost razlikovanja, združevanja in upravljanja glasovnih enot različnih velikosti (Barrus Smith idr. 1995). Poleg členjenja vezane govorice na zloge in glasove lahko omenjeno govorico členimo še na druge načine, in sicer povedi na besede ter besede na začetke in konce (rime). Manipuliranje z glasovi vključuje izpuščanje, dodajanje ali nadomeščanje zlogov in glasov (Chard in Dickson 1999).

Za ugotavljanje fonološkega zavedanja se najpogosteje uporabljajo naslednje vrste nalog: štetje besed v povedi, štetje zlogov v besedah, odkrivanje zlogov, uje-manje besed (primerjanje besed med seboj), razlikovanje prvega glasu v besedi, razčlenjevanje glasov v besedi (ugotavljanje prvega/zadnjega glasu v besedi, razčlenitev besede na glasove – glaskovanje), odstranjevanje glasov iz besede, odkri-vanje iz besede izpuščenega glasu, rime in aliteracije, sinteza posameznih glasov v besedo (vezava glasov) (Pečjak 2010).

Najvišja raven fonološkega zavedanja je fonemsko zavedanje. Le-to vključuje zmožnost slušnega zaznavanja in prepoznavanja glasov, ki sestavljajo glasovno verigo, ter sposobnost manipuliranja z glasovi. Fonemsko zavedanje temelji na razumevanju, da so besede sestavljene iz posameznih glasov, ter na zmožnosti manipuliranja s temi glasovi s členjenjem, združevanjem ali nadomeščanjem glasov znotraj besede, in to z namenom oblikovanja novih besed (Chard in Dickson 1999).

Poleg poznavanja črk, fonološkega zavedanja in fonemskega razlikovanja morajo imeti otroci pred učenjem branja razvite še naslednje zmožnosti: vidno razlikovanje, hitro avtomatizirano poimenovanje, kratkotrajni in delovni spomin, vidne zmožnosti ter zavedanje pojmov, povezanih s tiskom (Kennedy 2012).

Vidno razlikovanje je sposobnost medsebojnega ločevanja posameznih znakov, vzorcev ali simbolov. S starostjo otroka postaja ta sposobnost vedno bolj natančna oziroma, z drugimi besedami, otrok postaja zmožen razlikovati kompleksnejše oblike. Predšolski otroci niso pozorni na detajle – njihov način je globalen in celo-sten (Magajna idr. 2008). Med vidne zmožnosti uvrščamo vidno-prostorske in vidno-spominske zmožnosti (Kennedy 2012). Za ugotavljanje sposobnosti vidnega razlikovanja se najpogosteje uporabljajo naloge, pri katerih mora otrok med raz-ličnimi oblikami poiskati tisto, ki ustreza modelu.

Sposobnost hitrega avtomatiziranega poimenovanja pomeni, da oseba zmore poimenovati vidno predstavljeni dražljaj. Za učinkovito dekodiranje, ki je pozna-vanje potez črk, ujemanje pri zvezi črka – glas, leksičen priklic, sta pomembni tako natančnost prepoznavanja kot hitrost le-tega. Proces imenovanja je kontinuum povezanih kognitivnih in lingvističnih subprocessov, ki vključuje vrsto vzajemnih operacij (tj. selektivno pozornost, percepcijo, konceptualno znanje, fonološke in

semantične procese ter artikulacijo). Vsaka izmed le-teh je nujno potrebna za normalen priklic (Jelenc 1996). Preizkusi hitrega poimenovanja najpogosteje vključujejo poimenovanje barv, predmetov, črk in števil.

Na zmožnost dekodiranja in bralnega razumevanja izredno močno vpliva zmožnost pomnjenja. Magajna (2006) ugotavlja, da motnje kratkotrajnega spomina povzročajo težave pri ohranjanju verbalnega gradiva v delovnem spominu. Sposobnost ohranjanja verbalne informacije v delovnem spominu je nujna za učenje branja, zato je povsem razumljivo, da pričakujemo, da bo verbalni spomin učinkovit napovedovalec poznejšega uspeha pri branju (Jurišić 2001). Izsledki raziskave (Scarborough v prav tam) kažejo, da je sposobnost ponoviti stavek ali obnoviti krajšo zgodbo, ki smo jo prej prebrali otrokom v starosti od pet do sedem let, tesno povezana z bralnim uspehom.

Vse pojme, ki so povezani s tiskom, lahko razdelimo v dve veliki skupini: poznavanje oblike in funkcije tiska. K poznavanju oblike tiska sodijo spoznanja o dogovorih v zvezi s tiskom, kot so npr. zavedanje o začetku in koncu knjige, smeri branja, sestavljenosti besedila iz posameznih besed, besed iz črk itd. Poznavanje funkcije tiska pa se nanaša na namen in uporabo tiska. To vključuje zavedanje, da besede nosijo sporočilo, da z njimi lahko sporočamo sebi in drugim, da jih uporabljajo drugi in tudi otrok sam ter da se s pomočjo tiska lažje znajdemo v okolju ipd. (Pečjak 2010).

Številne študije poleg vidnih in slušnih zmožnosti poudarjajo še različne vidike jezika, kot so besedišče, poznavanje besed in sintaktično/gramatično zavedanje (Loningan idr. 2010). Ziegler idr. (2010) trdijo, da ima besedišče, ki je redko prepoznano kot unikaten dejavnik bralne učinkovitosti, relativno pomembno in edinstveno vlogo pri napovedi poznejših učnih težav na področju branja. Jezikovni dejavniki branja so še pomembnejši za procese bralnega razumevanja (Verhoeven idr. 2011). Med njimi je pomembno semantično in sintaktično znanje. Sintaktično znanje zajema posameznikovo razumevanje pravil povezovanja besed v stavek in kako le-to prispeva k pomenu prebranega. Sintaksa določa tudi, kakšna je gramatična funkcija posamezne besede ter preko tega tudi njena izgovorjava in pomen (Leu in Kinzer v Lipec Stopar 1999). Pri bralcu, ki je dobro usvojil večšino branja, vsi procesi semantične in sintaktične analize potekajo hitro, brez napora in bralno razumevanje je v veliki meri rezultat semantične analize v povezavi s sintaktično. Semantična znanja pa sodelujejo v procesih, ki vodijo bralca od razumevanja povezav med elementi stavka – med posameznimi pomeni besed v stavku – do mentalnih predstav o teh povezavah (Just in Carpenter v prav tam). Številne raziskave se ukvarjajo tudi s povezanostjo razumevanja ustnega jezika oz. slušnega razumevanja z bralnim razumevanjem (Aaron v prav tam) ter dokazujejo, da je slušno razumevanje močan napovednik bralnega razumevanja in dosežkov na poznejših razvojnih stopnjah in da z leti šolanja še pridobiva pomembnost.

Ocenjevanje otrokovega besednega zaklada najpogosteje poteka neformalno, npr. pri igri vlog, prav tako pa ga lahko merimo z različnimi formalnimi diagnostičnimi preizkusi, ki merijo njegov obseg (Kennedy 2012).

V nadaljevanju sta predstavljena dva preizkusa, eden tujih avtorjev in eden domače avtorice, ki merita različne predbralne zmožnosti. Prvi je *Test zgodnjih*

bralnih zmožnosti avtorice B. Jurišić (2001), drugi pa je angleški test *Cognitive Profiling System* (COPS), ki ga je oblikovala raziskovalna skupina Lucid Research Limited. Le-ta je pri tem uporabila podatke petletne longitudinalne raziskovalne študije, ki jo je izvajal oddelek za psihologijo na univerzi v Hullu v Veliki Britaniji pod vodstvom C. Singeltona, K. Thomasa in R. Leedale (2003).

Test zgodnjih bralnih zmožnosti

Test zgodnjih bralnih zmožnosti (Jurišić 2001) je namenjen otrokom, starim od pet do šest let. S. Pečjak (2010) meni, da je primeren za preverjanje zgodnjih bralnih zmožnosti pri otrocih pred vstopom v šolo (od četrtega leta dalje) in tudi za učence prvega VI-obdobja osnovne šole. Na podlagi testa lahko otroke razdelimo v dve skupini: v skupino s tveganjem za poznejše težave pri učenju branja in v skupino brez tega tveganja. Test je sestavljen iz 20 nalog, za katere je faktorska analiza pokazala, da jih lahko združimo v pet faktorjev, ki so predstavljeni v spodnji shemi (Jurišić 2001).

<i>Faktorji porajajoče se pismenosti</i>	<i>Test zgodnjih bralnih zmožnosti</i>
<i>Začetno branje z dekodiranjem</i>	Prirejanje besed k sliki (13. in 14. naloga) Prepoznavanje besede med tremi podobnimi besedami (15. naloga) Reševanje slikovno-črkovnih rebusov (17. naloga) Branje krajših besed brez slike (18. naloga) Branje krajših povedi z razumevanjem (19. naloga)
<i>Spoznavanje s črkami</i>	Poimenovanje črk (5. naloga) Prepoznavanje besed (9. in 11. naloga) Prepoznavanje tiskane besede iz okolja (12. naloga) Poznavanje črk abecede (16. naloga)
<i>Pojmovanje tiska</i>	Poznavanje smeri branja (4. naloga) Poznavanje naslova na pismu (7. naloga) Poznavanje začetka in konca zgodbe (8. naloga) Iskanje enake besede v besedilu (10. naloga)
<i>Tisk iz širšega okolja</i>	Ločevanje črk od drugih grafičnih simbolov (2. naloga) Prepoznavanje napisa trgovine (3. naloga)
<i>Tisk iz ožjega okolja</i>	Prepoznavanje logotipa legokock (1. naloga) Prepoznavanje logotipa ene od dveh igrač (6. naloga)

Preglednica 1: Struktura Testa zgodnjih bralnih zmožnosti (Jurišić 2001)

V testu so naloge razvrščene od lažjih do težjih. Preizkušnja se prekine, če otrok ne zmore rešiti šestih nalog zapored. Vsaka naloga se točkuje z eno točko. Test je kratek, saj je za njegovo izvedbo potrebnih 10 do 15 minut. Poleg tega ima tudi ustrezne merske karakteristike; koeficient zanesljivosti za celoten preizkus je 0.88. Visok je tudi koeficient diskriminativnosti testa, ki znaša 0.94. To kaže, da test dobro razlikuje otroke glede na stopnjo razvitosti zgodnjih bralnih zmožnosti. Pri tem preverja le določene zmožnosti, povezane z branjem, in ni standardiziran.

COPS – sistem kognitivnega profiliranja

Angleški test COPS je računalniški psihometrični instrument ocenjevanja, standardiziran za starostno stopnjo od štirih do osmih let in 11 mesecev. Narejen je v obliki računalniške igrice, kar je za otroke praviloma bolj motivirajoče. Rezultati se pri testu samodejno beležijo in se na koncu prikažejo v obliki grafičnega profila, ki omogoča vpogled v otrokove kognitivne spretnosti in šibkosti v primerjavi z nacionalnimi standardi. S pomočjo tega testa lahko prepoznamo disleksijo oz. specifične učne težave, izobraževalne potrebe posameznika, razvojne težave in posameznikov prevladajoč učni stil. Test je v osnovi namenjen otrokom pred vstopom v osnovno šolo, tj. otrokom starosti štirih ali petih let, kar omogoča zgodnje prepoznavanje tveganja za nastanek poznejših težav na področju branja. Povprečno s 96-odstotno zanesljivostjo napove, ali se bo disleksija pojavila ali ne (Marks in Bruden 2005).

Test COPS	Predbralna zmožnost
Zoidovi prijatelji	Vidno-verbalni zaporedni spomin
Zajci	Vidno-prostorski zaporedni spomin
Škatla za igrače	Vidno-verbalni asociativni spomin
Zoidove črke	Vidno-verbalni zaporedni spomin
Imena Zoidovih črk	Slušno-vidni asociativni spomin
Tekme	Slušni zaporedni spomin
Rime	Fonološko zavedanje
Wock	Fonemsko razlikovanje
Klovn	Barvno razlikovanje

Preglednica 2: Struktura testa COPS (Singelton idr. 1996)

Test COPS na različne načine preverja posamezne predbralne zmožnosti:

Vidno-verbalni zaporedni spomin:

Preverja se z dvema preizkusoma; to sta Zoidovi prijatelji in Zoidove črke. Pri prvem preizkusu je otroku predstavljen eden od Zoidovih prijateljev, ki izgine, nato pa se pojavijo prijatelji druge barve. Otrok si mora zapomniti barvo vsakega prijatelja v enakem zaporedju, kot so se le-ti prikazali, in zaporedje ponovi tako, da štiri barve postavi v pravilni vrstni red. Pri preizkusu Zoidove črke si mora otrok zapomniti prikazane črke v pravilnem zaporedju in slednje ponoviti tako, da izbere črke iz večjega števila le-teh.

Vidno-prostorski zaporedni spomin:

Na zaslonu so prikazane luknje, ki predstavljajo domove zajcev. Eden izmed njih obiskuje druge zajce, otrok pa si mora zapomniti pot zajca in s klikom na ustrezne luknje ponoviti njegovo potovanje.

Vidno-verbalni asociativni spomin:

Otroku povemo zgodbo, da ima računalnik igrače – to so liki – ter da včasih pozabi, kakšne barve je posamezna igrača. Otrok mora računalniku pomagati tako, da izbere pravilno barvo, in sicer tisto, s katero je bil lik prej pobarvan.

Slušno-vidni asociativni spomin:

Otroku povemo zgodbo, da ga želi Zoid preizkusiti, ali si bo zapomnil vsa imena. Računalnik otroku pokaže dve črki in pove glas zanju. Nato mora otrok s klikom potrditi črko, ki jo računalnik ponovno izgovori.

Slušni-zaporedni spomin:

Računalnik otroku pove, v kakšnem zaporedju so živali prišle na cilj, otrok pa mora ponoviti slišano zaporedje s postavljanjem slik živali v pravilni vrstni red.

Fonološko zavedanje:

Na zaslonu so prikazane slike predmetov, ki so sočasno poimenovane. Otrok mora izbrati, kateri predmet se rima s predmetom v sredini.

Fonemsko razlikovanje:

Računalnik prikaže sliko predmeta in ga poimenuje. Zoidova prijatelja skušata ponoviti besedo, otrok pa mora izbrati, kateri od prijateljev jo je pravilno ponovil.

Prvih osem preizkusov preverja različne zmožnosti, ki so še posebej pomembne pri začetnem usvajanju branja. Zadnji preizkus je bil dodan z namenom preverjanja zmožnosti barvnega razlikovanja in s tem izključitve možnosti, da otrok pri prvem in tretjem preizkusu ni uspešen zaradi nezmožnosti razlikovanja barv. Prvi štirje preizkusi preverjajo vidne zmožnosti, peti pa enakovredno preverja vidne in slušne zmožnosti. Šesti, sedmi in osmi preizkus preverjajo slušne zmožnosti otrok, čeprav so predstavljeni vidno. Vsak izmed preizkusov je otrokom predstavljen preko besednih navodil računalnika. Posamezen preizkus traja od tri do osem minut, za izvedbo celotnega preizkusa pa je tako potrebnih od 45 do 60 minut. COPS je uporaben kot presejalni preizkus za vse otroke ter kot diagnostični instrument za otroke, ki potrebujejo bolj poglobljeno oceno močnih in šibkih področij. Zgodnje odkrivanje otrok s težavami na področju branja in nudenje ustrezne obravnave je smernica, ki ji v tujini sledijo že nekaj časa. V Sloveniji še nimamo izdelanega instrumenta, ki bi bil namenjen izključno ocenjevanju predbralnih zmožnosti. Večina testov, ki se pri nas uporablja za ocenjevanje predbralnih zmožnosti, poleg teh področij preverja še ostala področja oziroma zajema samo določene zmožnosti, povezane z branjem. Največja težava naših preizkusov je, da niso standardizirani. Po vzoru tujih in domačih uveljavljenih testov bi morali združiti posamezne preizkuse, namenjene ocenjevanju predbralnih zmožnosti, opraviti obsežnejše raziskave in v testiranja vključiti večje število otrok, da bi tako lahko pridobili nacionalne standarde, ki bi omogočali primerjavo stopnje razvitosti določene zmožnosti posameznega otroka v primerjavi s skupino le-teh.

Sklep

V literaturi najdemo številne dejavnike tveganja pojava poznejših težav na področju branja, ki se osredotočajo na različne kognitivne karakteristike (vidno in slušno zaznavanje, fonološko zavedanje, delovni spomin, hitrost procesiranja, vidno-prostorske sposobnosti) in tudi na različne vidike jezika (besedišče, sintaksično in gramatično zavedanje). S. Pečjak (1999) povzema, da potrebujemo sposobnosti vidnega zaznavanja, da zaznamo grafične simbole in da vidne informacije pridejo v našo zavest. Grafični simboli se nato dekodirajo s pomočjo fonoloških procesov. Vstopne informacije se primerja z besednjakom iz dolgoročnega spomina, zato je potrebna zmožnost priklica teh informacij. Vse to se dogaja v delovnem spominu, kratkoročni spomin pa omogoča, da informacije v tem času obdržimo, dokler jih ne shranimo v dolgoročni spomin, od koder jih pri nadaljevanju branja spet prikličemo.

Z diagnostičnim ocenjevanjem predbralnih zmožnosti lahko pri otrocih, starih od pet do sedem let, napovemo, kakšna bo njihova bralna uspešnost oziroma in ali pri njih obstaja tveganje za nastanek poznejših težav na področju branja. Tako formalne kot neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti nam podajo informacijo o posameznikovih močnih in šibkih področjih. Formalni diagnostični instrumenti imajo pridobljene norme in omogočajo primerjavo med otroki, obenem pa formalno diagnostično ocenjevanje strokovnjaku omogoča zanesljivejšo uvrstitev v določeno kategorijo učnih težav. Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti pomembno dopolnjujejo in nadgrajujejo formalne oblike le-tega. Ker neformalne diagnostične metode niso tako natančno metodološko in tehnično določene, jih moramo uporabljati z veliko mero previdnosti in natančnosti, kar povečuje njihovo zanesljivost in veljavnost. Ob tem ne smemo pozabiti, da je temeljni cilj diagnostičnega ocenjevanja predbralnih zmožnosti uporabiti pridobljene informacije in načrtovati učne dejavnosti, prilagojene posamezniku, ki ne bodo dovolile, da bi se težave razvile v še večja odstopanja.

Literatura in viri

- Chard, D. J. in Dickson, S. V. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, št. 5, str. 261–270.
- Goodwin, B. (2012). Address reading problems early. *Educational leadership*, 7, št. 2, str. 80–81.
- Jelenc, D. (1996). Uporaba testa hitrega avtomatiziranega poimenovanja v procesu začetnega branja. *Defectologica slovenica*, 4, št. 1, str. 83–90.
- Jones, J. (2003). *Early literacy assessment system: essential elements*. Princeton: Educational testing service.
- Jurišić, B. (2001). *Ugotavljanje zgodnjih bralnih zmožnosti otrok pred vstopom v šolo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kennedy, E. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3–8 years)*. Dublin: National council for curriculum and assessment.

- Lipec Stopar, M. (1999). *Strukturna analiza branja z razumevanjem*. Magistrska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lonigan, C. J., Allan, N. P. in Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the school*, 48, št. 5, str. 488–501.
- Melby - Lervag, M., Halaas Lyster, S. A. in Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, št. 2, str. 322–352.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. in Nagode, A. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Program osnovnošolskega izobraževanja)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. (2006). Specifične učne težave – nekatera novejša spoznanja in usmeritve. *Bilten Bravo*, 2, št. 3, str. 12–14.
- Magajna, L. (2010). Tradicionalni in novi modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU. V: *Specifične učne težave v vseh obdobjih. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Somaru, d. o. o., str. 73–84.
- Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav: osnovna izhodišča in pristopi. V: *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 10–26.
- McLoughlin, J. A. in Lewis, R. B. (2005). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pohlman, C. (2008). *Revealing Minds: Assessing to understand and support struggling learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pulec Lah, S. (2010). Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja v hierarhičnem modelu obravnave učencev z učnimi težavami. V: *Specifične učne težave v vseh obdobjih. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Somaru, d. o. o., str. 85–95.
- Singleton, C. H., Thomas, K. V. in Leedale, R. C. (2003). *Lucid COPS. Cognitive profiling system. Teachers manual*. Beverley: Lucid Research Ltd.
- Sousa, D. A. (2007). *How the special brain learns*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Verhoeven, L., Reitsma, P. in Siegel, S. L. (2011). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and writing*, 24, št. 4, str. 387–394.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Torth, D., Csepe, V., Reis, A., Faisca, L. in Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, št. 21, str. 551–559.

Ivanka BIDER PETELIN (Vencelj Perko Primary School, Domžale, Slovenia)

DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF PREREADING COMPETENCE

Abstract: In order to better cope with learning difficulties in the area of reading, early detection of the deficit and early treatment are crucial. Past research confirms the importance of properly developed prereading competence when a child starts learning to read. A high risk of reading difficulties can be detected even before a child learns to read, especially before the child enters elementary school or first grade. This paper defines prereading competence and explains the different diagnostic assessment methods. Further, it presents a detailed evaluation of two instruments that are used for the early detection of potential problems in the area of reading. In conclusion, consideration is given to the appropriate use of formal and informal diagnostic assessments of prereading competence.

Keywords: diagnostic assessment, methods of assessment, prereading competence

E-mail for correspondence: ivanka.bider@gmail.com